



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación

Coordinadores

José Daniel Álvarez Teruel

Salvador Grau Company

María Teresa Tortosa Ybáñez

Coordinadores  
José Daniel Álvarez Teruel  
Salvador Grau Company  
María Teresa Tortosa Ybáñez

© Del texto: los autores. 2016  
© De esta edición:  
Universidad de Alicante  
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad  
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2016

ISBN: 978-84-608-4181-4

Revisión y maquetación:  
Salvador Grau Company  
Daniel Gallego Hernández

## 2. Modelo e instrumentos de evaluación integrativa de competencias, objetivos mediante los temas de Teoría e Historia de la Educación

---

*Coord. S. Peiró i Gregòri. Miembros del equipo: G. Merma Molina, R. Beresaluce Díez, J. M. Sola Reche, C. Ramos Hernando, V. Mas Estela, D. Gavilán Martín, M. García Vidal*

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas  
Facultad de Educación  
Universidad de Alicante

**RESUMEN.** Se ofrece la sistemática para proceder al diseño integrado de nociones de Teoría e Historia de la Educación, para formar a aspirantes al magisterio infantil y primario, relacionando tales constructos con la realidad convivencial de las aulas, tomando como logros las competencias generales y específicas que se plantean y pretendiendo seguir las vías marcadas por los objetivos. El desarrollo coimplica las actividades de aprendizaje con los procesos de evaluación (sumativa, formativa, sintética...). Se sigue una metodología fenomenológica con análisis lingüístico y hermenéutico, con la incorporación de aportes empíricos. Esto se efectúa en la relación de fuentes legales y definiciones del programa, mediando el modelo de universidad interdisciplinar, e incorporando un modelo empleado en investigaciones previas. Tras pasar a integrar cada tema con una secuencia de competencias, se elaboran los niveles procedimentales, base para confeccionar ejercicios (aprendizaje-evaluación). Tras incardinar los objetivos específicos, se procede a mostrar ejemplos de actividades integradoras. Al final de muestra la valoración del modelo efectuada por los alumnos.

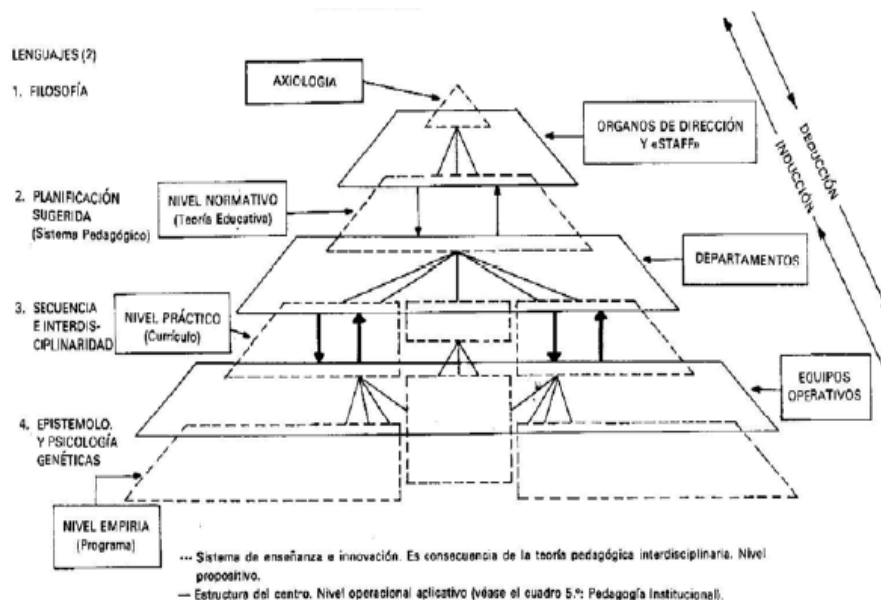
*Palabras clave:* currículum, universidad, teoría e historia de la educación, integración de enseñanzas, evaluación.

## 1. INTRODUCCIÓN. SISTEMATIZACIÓN GENERAL: DE LA UNIVERSIDAD A LA DOCENCIA

En los planes de estudio de la Facultad de Educación de la UA no hay una serie de disciplinas fundamentales al estilo de Pedagogía General, Filosofía de la Educación, Antropología Pedagógica, Historia de la Educación, etc., que actúen convergentes para que los futuros maestros vislumbren el sentido de la educación. La “*Teoría e Historia de la Educación*” – THE – es la única fundamentalmente que se imparte.

La epistemología de la interdisciplinaridad (Peiró, 1981) nos proporciona criterios para relacionar el sentido teórico de la enseñanza-aprendizaje universitario, conforme a la legislación vigente. La esquematización resultante (figura 1) nos da una estructura transdisciplinar universitaria (Boisot, 1971, 119).

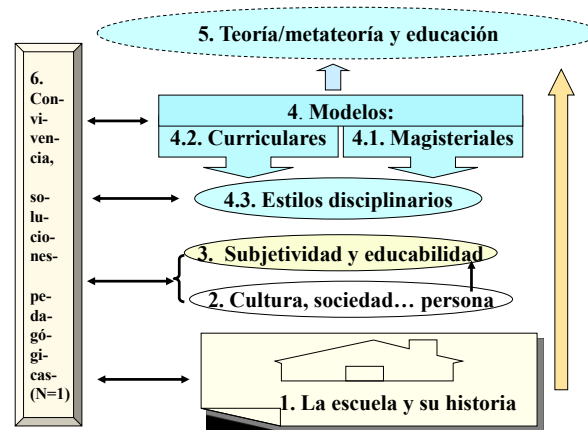
Figura 1: Esquema transdisciplinar de una universidad



Concretándolo con la mencionada THE se pretende desarrollar una capacidad comprensiva, así como capacitar al estudiante para relacionar lo factual con lo axiológico, como veremos al considerar la integración de objetivos con competencias y temas respecto a la convivencialidad escolar. Pero, no se concibe de manera yuxtapuesta, sino en forma de sistema sintético (Peiró, 1999, 13ss). Esta característica nos lleva también a considerar el sentido de otras ciencias no pedagógicas, dentro de la globalidad del proceso educativo y sus efectos en el educando, señalando puentes de transferencia (Marín, 1975; Peiró, 1981) y suplementación (Touriñán, 1997). La interrelación de los objetivos y temas ya se

han expuesto en las Jornadas de Docencia Universitaria de 2013<sup>1</sup>, que puede apreciarse en la figura 2, al esquematizar el programa, por lo que huelga explicarlos.

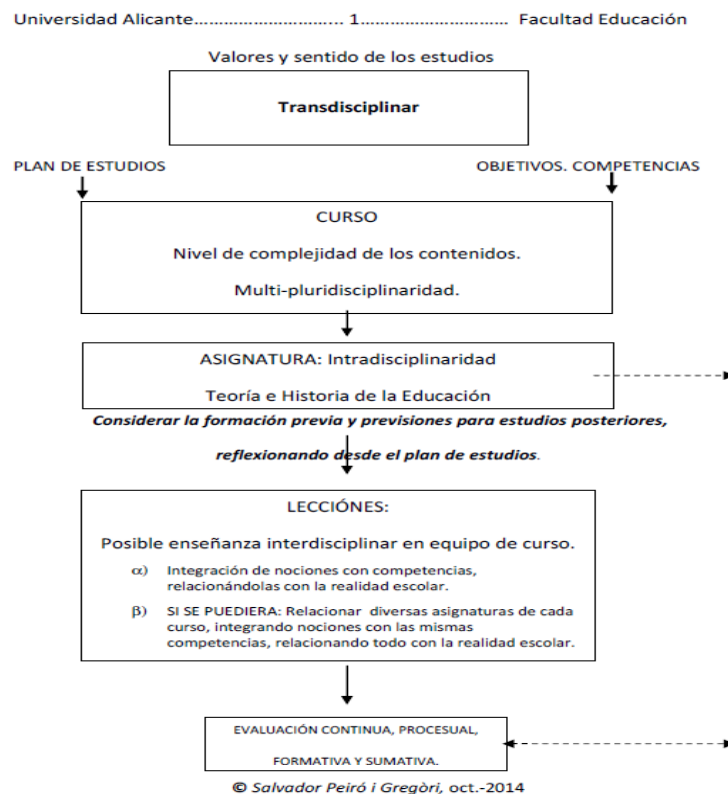
**Figura 2. Estructura del programa de la asignatura**



Se pretende que cada tema acrecente la complejidad, a fin de que los alumnos puedan realizar un estudio empírico de los problemas de las instituciones educativas, para enjuiciarlos con los fundamentos pedagógicos, e integrar explicaciones (racionalidad causal), logro del autocontrol convivencial (antropología) y valores (comprensión del sentido).

<sup>1</sup> En las X Jornadas de Investigación sobre Docencia Universitaria (2012) se expuso el modelo; en las XI Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària (2013) se ha ofrecido la evaluación por los estudiantes de la aplicación del mismo. También en otra aportación se puede ver el papel docente, cfr: *Reptes de futur en l'ensenyament superior: Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica*. ICE de la Universidad de Alicante. <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/>

**Figura 3. Secuencia para efectuar la integración**



Este enfoque tiene restricciones, pues los estudiantes se limitan a reproducir textos y muchas veces no son capaces de leer de manera más comprensiva y reflexiva el material bibliográfico de las asignaturas (Merma, Gavilán, 2015). Por consiguiente, para promover la reflexión no hay que ofrecer sólo una secuencia yuxtapuesta de contenidos, sino que ha de integrarse armónicamente. La figura 4 plantea los pasos para dar paso a la integración de tales dimensiones curriculares. Se procede análogamente a lo llevado a cabo en otros niveles del sistema educativo (Peiró, 1981).

**Figura 4. Sinopsis de la interrelación entre competencias con temas**

COMPETENCIAS  TEMAS	CG1 Info. THE	CG2 Organización y gestión.  CE7 PEC Progr-unid  CE11 Hecho educativo complejo.	CG5 CE1b Trabajo grupo colaborativo  CE7 PEC Progr-unid	CG7 Crítica Ética personal  CE8 Ética Docente	CG8 a Aprendizaje global y complejo  CE7 PEC  CE11 Hecho educativo complejo	CG8 b Nuevas situaciones  CE6 Conflictos.	CE1 a Organización de la escuela	CE2 a Aprendizaje Escolar.	CE2 b Tutoría Padres/ madres y alumnos.	CE6 Conflictos. Ciudadanía normas.
0. INTRODUCCION	x		x	x	x		x	x		
1. ESCUELA. Teoría e Historia		x x x		x	x	x x	x	x	x	x
2. CULTURA- SOCIEDAD...		x		x x	x	x	x	x	x	x
3. SUBJETIVIDAD- EDUCABILIDAD			x	x	x	x		x x	x	x
4. EDUC-RED NOMOLÓGICA		x	x x	x	x x	x	x	x	x	x
5. DOCENCIA		x	x	x	x	x		x x	x	x
6. CONV-ESC.	x x	x x	x	x x	x	x x x	x	x	x x	x x x
7. TEORÍA PED	x x		x	x	x x		x	x		
LECTURA LIBRO				x	x	x		x		x

El nivel superior -1- es compartido en general por las universidades, pues se formalizan por la legislación común, que les otorga autonomía relativa. Las facultades la especifican, pero compartiendo una gran parte de lo que el “alma mater” asume. En concreto, nuestro modelo educativo relaciona integrando también la teoría con la práctica, planteándolo sistémico-ciberneticamente (Peiró y Marín, 1986, 11-62), lo cual incidiría en la formación inicial del futuro maestro y en todas sus dimensiones como persona. El contenido que relaciona cada tema de la asignatura es el análisis, explicación, comprensión y proposiciones de mejora sobre la convivencia escolar: variables, factores, valores, estilos disciplinarios de maestro... El aprendizaje de los contenidos de la materia se realiza a partir de la aplicación de los mismos en una situación determinada. En consecuencia tenemos una posible integración de temas y competencias como la siguiente

Considerando la exposición sobre la evaluación de las competencias (Rodríguez Moreno, 2006), tenemos que este proceso significa certificar el logro de las mismas por un estudiante que pretende ingresar en el mundo del magisterio. Es un proceso por el que un evaluador y el candidato a la certificación se ponen de acuerdo para obtener las evidencias requeridas para su futuro desempeño (Vargas, Casanova & Montanaro, 2001; CIDEA, 1991). Como la evaluación de dichas competencias no constituye un fin en sí mismo, los dispositivos evaluadores o diagnósticos han de estar conectados con un sistema de evaluación global.

## 2. METODOLOGÍA

Como se constata al reflexionar sobre la parte primera, nuestra vía es realista (Peiró, en López-Barajas, 1993): de la investigación en la acción. La fenomenología (Marín, en López-Barajas, 84-85) es casi decisiva para detectar e integrar los

constructos a manejar, tanto para alumnos como para profesores. A) Durante todo el curso académico, los profesores que imparten la asignatura nos coordinamos permanentemente, tanto para el diseño de las actividades como para la evaluación. Cada cual asumió un rol, con las consecuentes acciones de diseño y ejecución. Esta última convergentemente. B) Los estudiantes han de incorporar su propia experiencia, valorándola, conceptualizándola y promover propuestas para cada constructo.

Para la búsqueda de información documentada, en lo tocante al EEES y competencias, metodológicamente se efectúa un análisis lingüístico de documentos oficiales y textos, después de esto se ofrece una sinopsis de las cuatro dimensiones curriculares –temas, objetivos, competencias y realidad convivencial– en integración. Posteriormente, se muestra un ejemplo, empleando la metodología sintética con evaluación de la materia.

En cuanto a la innovación en las clases, procedemos a efectuar la integración de la investigación de caso único (N = 1 en Vázquez, 1980, López-Barajas et alii, 1995) y la investigación-acción (Zanniello, 1993, Peiró, 1993 y 1995) como procedimiento didáctico universitario se pudo efectuar contemplando las fases, que Lewin menciona. El primer paso requiere de la encuesta y el diálogo, triangulación (Elliot, 2000: 17). El estudio de casos es efectivo (Australian Government, 2003). La referencia a la realidad nos lleva a recurrir a la encuesta sobre la satisfacción y logro de objetivos a contestar por los alumnos<sup>2</sup>.

### **3. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN FORMULADA: PROCEDIMIENTOS INDICADORES DE LOS EJERCICIOS**

Con el fin de profundizar en la integración con la práctica, se procedió a definir los procedimientos que pudieran facilitar la deseada praxis integral (figura 5), sirven de modelo para elaborar ejercicios.

---

<sup>2</sup> La información más detallada sobre las dos encuestas aplicadas de modo paralelo y con diversos objetivos se expone en las XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, desarrolladas en la UA durante los días 2 y 3 de julio de 2015.



**Figura 5. Los procedimientos indicios de integración de competencias**

COMPETENCIAS	TEMAS	PROCEDIMIENTOS
<b>CE1:</b> Conocer la organización de escuelas. Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	1. LA ESCUELA Y PROCESO DIACRÓNICO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN. 4. LA PROFESIÓN DOCENTE.	1. Atienden 2. Cuestionario 3. Responden y pasan cuestionarios
<b>CE11:</b> ...hecho educativo - enseñanza y aprendizaje- complejos Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	2. CULTURA, VALORES, PERSONA Y EDUCACIÓN. 3. EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN. NOCIÓN DE EDUCACIÓN 5. TEORÍA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN.	1. Responden a cuestión (analítico-sintética). 2. Distinguen niveles educatividad. 3. Distinguir teorías de temas 2 y 3.
<b>CE6:</b> Potenciar actitud de ciudadanía crítica... democrática, responsable... Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	1. LA ESCUELA Y PROCESO DIACRÓNICO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN. 4. LA PROFESIÓN DOCENTE.	1. Observación en debates. 2. Justifica el modelo y estilo.
<b>CE8:</b> Asumir la dimensión ética de docente... Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	2. CULTURA, VALORES, PERSONA Y EDUCACIÓN. 3. EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN. NOCIÓN DE EDUCACIÓN. 4. LA PROFESIÓN DOCENTE. 5. TEORÍA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN.	1. Elaboran un guión deontológico docente.
<b>CE15.</b> ... función, posibilidades y los límites de la educación en la sociedad... Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	1. LA ESCUELA Y PROCESO DIACRÓNICO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN. 4. LA PROFESIÓN DOCENTE.	1. Escriben delimitando los umbrales de la mala educación
<b>CG7:</b> Ejercer la crítica y la autocritica Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	2. CULTURA, VALORES, PERSONA Y EDUCACIÓN. 3. EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN. NOCIÓN DE EDUCACIÓN 4. LA PROFESIÓN DOCENTE.	1. Clarifican por escrito los errores que, sobre la figura del docente y manera de exigir convivencia educativa, tenían ideados.
<b>CG5:</b> Trabajar en equipo. Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	2. CULTURA, VALORES, PERSONA Y EDUCACIÓN. 3. EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN. NOCIÓN DE EDUCACIÓN. 4. LA PROFESIÓN DOCENTE. 5. TEORÍA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN.	1. Observación 2. Constatación de si usan materiales inoportunos para la tarea.
<b>CE7:</b> Diseñar y desarrollar proyectos educativos Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	1. LA ESCUELA Y PROCESO DIACRÓNICO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN. 3. EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN. NOCIÓN DE EDUCACIÓN	1. Cumplimentar la matriz de diseño integrado de educación.
<b>CG2:</b> Planificar, organizar y gestionar. Tema 6. CONVIVENCIA ESCOLAR	3. EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN. NOCIÓN DE EDUCACIÓN. 5. TEORÍA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN.	1. Cumplimentar la matriz de diseño integrado de educación.

El estudiante adoptaría una postura exploratoria de la realidad escolar, en vez de efectuarlo deductivamente a partir de cualesquiera definiciones de la situación. Se pretende que el alumno se implique desde su propia experiencia, por lo que debe proceder interpretando “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación-problema, rememorando lo que le sucedía entonces (fenomenología). Luego se construiría la conceptualización. Esta comprensión no impone ninguna respuesta apriorista (Elliot, 1978, 5), sí aplica las competencias deseadas para secundar principios conforme la problemática (Schön, citado por Elliot, 2000, 11).

Además, la UA ha establecido unos objetivos comunes y formativos para todas las asignaturas de ambos grados de magisterio. Se trata de reflexionar sobre los actos y procesos educativos y, también, sobre el ámbito disciplinar de las ciencias de la educación. Con esto se tipologizarán y valorarán los quehaceres docentes y análogamente sus fundamentos teóricos. Desde la THE los hemos

especificado del siguiente modo: **O1.** *Conocimiento y uso de la terminología, conceptos y modelos, además de una sistemática pedagógica.* Para valorar el cumplimiento de esto, el docente ha de verificar si la expresión de los estudiantes emplean con propiedad las nociones correspondientes. Por consiguiente, se halla esparcido en todos los ejercicios que se verán. **O2.** *Desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis; inducción y deducción, para pasar a efectuar la comprensión y crítica de los hechos educativos.* Esta meta se logra al efectuar descripciones e interpretaciones de datos estadísticos, de textos, incluso de diapositivas; la deducción se constata al desprender de los proyectos educativos – PEC – los valores y principios de actuación. La comprensión crítica conlleva la reflexión sobre el modo de efectuar los diseños y si son coherentes con el PEC. **O3.** *Introducir a los alumnos en el estudio de los fenómenos educativos y en los documentos que lo reflejan, mediante la realización de trabajo dirigido y científicamente elaborado.* Esto complementa el sentido del anterior, pues abordando el estudio de casos – N=1 –, sea de modo individual, como en grupo colaborativo o en la puesta en común de toda la clase. **O4.** *Promover el estudio empírico de los problemas de la realidad educacional,* usando metodología objetivante, con el fin de integrar explicaciones (racionalidad causal) y valores (comprensión del sentido), a fin de que sepan proponer las líneas de optimización de los procesos educativos. Siguiendo el proceso sintético, aquí se ve claro que el N=1 implica no sólo relacionar los datos como en **O3**, sino efectuar una crítica optimizante y plantear lineamientos de mejora.

En cuanto a las competencias, en la sinopsis dada por la figura 2 se ha mostrado el elenco que disponemos para desarrollar la THE. Pero, en cuanto al aprendizaje del tema: “Cultura, sociedad, persona y valores educativos”, compartidos con el siguiente núcleo didáctico: “Subjetividad y educabilidad”, concretamos las siguientes competencias para ser integradas con los objetivos didácticos: Previas: **CE1:** Conocer la organización de las escuelas. En cuanto para el tema en cuestión se fijan las siguientes: **CE6:** Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica responsable y poder dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y enfrentarse y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos. **CE15.** Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación. **CE8:** Asumir la dimensión ética de docente.

Poner en marcha un sistema tal significa hacer explícitos los criterios evaluadores, el acto de evaluación y las relaciones entre los resultados de la evaluación y las decisiones que se van a tomar (Aubret & Gilbert, 2003). En esta integra las diversas dimensiones en la efectuación de la evaluación<sup>3</sup>. Todas toman su orientación a partir del plan de cada universidad. De aquí que objetivos y competencias den lugar a los criterios para interpretar los resultados cuantitativos: es la evaluación criterial, ocasionada por seguir la legislación vigente (educación formal).

---

<sup>3</sup> El organismo ITE, con implantación en los países de habla hispana, cuenta con una buena síntesis. Cfr. [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd\\_09/cursofor/cap\\_4/cap4b.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd_09/cursofor/cap_4/cap4b.htm)

Hay diversos modos de efectuar evaluaciones con relación al tiempo. La prueba de acceso a la universidad podría considerarse a modo de evaluación **inicial**, incluso si se especificara por facultades. No obstante, en cada asignatura se debería llevar a término una evaluación de este tipo para conocer el estado de los alumnos, y que ellos llegasen a conocerse, según las condiciones en las que se encuentran al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aspirantes a Maestros de Educación Primaria suelen incardinarse en la materia en primer año, primer cuatrimestre, por lo que su bagaje pedagógico es nulo o casi mínimo. Quienes siguen la titulación de Magisterio de Educación Infantil ya han cursado dos años y un cuatrimestre, por lo que se introducen muy rápidamente en el sistema de enseñanza-aprendizaje. No obstante, ambos cuentan con una experiencia previa que, mediante un buen reactivo, podría servir como evaluación inicial, les posibilitaría fenomenológicamente reflexionar y conceptualizar su riqueza experiencial.

La **evaluación continua** es un proceso permanente de apreciación que acompaña a todas las actividades de enseñanza-aprendizaje. Tal como se plantea normalmente el concepto de la evaluación continua tiende a destacar el componente temporal: podríamos decir que la evaluación continua se diferencia de los otros tipos de evaluación por el *momento* en que se lleve a cabo. Por eso suele incluirse la idea del “durante” como distintivo de la evaluación continua (así quedaría diferenciada de la evaluación inicial, que sería “antes” y la evaluación final que sería “después”). Por incorporar a las personas, es un proceso que permite la incorporación de reajustes sobre el propio proceso que se está evaluando en una especie de interacción mutua entre evaluación y cosa evaluada. La evaluación *sumativa* es un acto puntual, pues se evalúa una cosa y se acabó.

La **evaluación sumativa** se aplica al final de cada periodo de aprendizaje, con la intención de determinar el grado de consecución de los objetivos por parte del alumno. Puede ser periódica y hasta frecuente, pero la mera frecuencia no la convierte en evaluación formativa. Esto suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente (Medina, 2004).

La **evaluación formativa** es la llevada a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar dicho proceso. Este tipo de evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las expectativas previstas. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Ligada a ésta se halla la evaluación **procesual**: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de una escuela, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La

evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

La evaluación **formativa** tiende a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el mejor momento oportuno. Normalmente es un aspecto puntual de la actividad cotidiana, que hace el docente, reflexionando metateóricamente respecto a la realidad. No es idéntica a las pruebas objetivas que se llevan a cabo al finalizar cada tema, aunque cuenta con esto. Contabilizar los resultados de tales exámenes temáticos puede llevar a tener una evaluación **sumativa**, cuya finalidad es objetivar los aprendizajes conseguidos por los alumnos. Normalmente, si los resultados de este último tipo son críticos, se suele indagar ex/post-facto para averiguar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, qué debilidades hay, etc.

Dentro de la manera formativa de evaluar, para llevar a cabo un análisis de los **procesos** de aprendizaje es preciso evaluar las estrategias cognitivas que el alumno utiliza para resolver problemas. En este sentido, durante la sesión introductoria de la asignatura, se brinda un instrumento que capacita a los alumnos para reflexionar sobre sus estrategias y hábitos de estudio. Se trataría de conocer qué tipo de estrategias utiliza, cuándo las utiliza y cómo lo hace. Las estrategias cognitivas para la resolución de problemas pueden agruparse en las siguientes categorías: adquisición de la información (ciertas cuestiones que conllevan reflexión, o pruebas al final de cada tema), interpretación de la información (pruebas sobre el libro con relación a los temas), análisis de la información y realización de inferencias (parte del ejercicio sintético final), comprensión y organización conceptual de la información y comunicación de la información (análogos a una parte del ejercicio sobre el libro y del sintético final).

Las maneras de evaluación **formativa** y **sumativa** o global no son tipos de evaluación enfrentados ni opuestos, sino que son complementarios. Conceptualmente la evaluación es un único proceso que a partir del momento o necesidad de aplicación adopta funciones diferentes. Su calidad estará determinada por la oportunidad del momento de aplicación, la adecuación a los objetivos y la capacidad de complementar enfoques, no a su calificativo o forma de nombrarla. En rigor, no son excluyentes y es necesaria su convergencia para lograr una forma integral y holística de evaluar procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula.

La evaluación **continua** difiere de la evaluación **puntual** y **sumativa**. Mientras que en éstas, la evaluación hay consecuencias fuera del proceso evaluado pero no dentro de él; el sentido último de la evaluación continua es el de identificar aquello que condicionan la marcha de un proceso y analizarlos (dimensión “medición de la evaluación”), posteriormente valorar su incidencia (función “valoración” de la evaluación) para tomar las medidas que parezcan más oportunas para reforzar los aspectos positivos detectados y/o para neutralizar los aspectos negativos (función “reajuste” de la evaluación) (Zabalza, 2015).

La evaluación **global** o **sintética** pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo, del programa, etc., proyectándose, incluso, en la comunidad en donde se halle la institución (a la

Universidad de la llamaba: *alma mater populi*)<sup>4</sup>, como se plasma en el cuadro de arriba. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.

Sobre lo anterior, se ha sabido que la práctica sistemática de la evaluación continua y formativa es escasísima. Los estudiantes estiman que no llegan al 15% los profesores que lo hacen organizadamente y más de la mitad la efectúa raramente. En cuanto a la utilización formativa de la evaluación, más de dos tercios de profesores dicen que suelen reflexionar críticamente sobre su programa, sus métodos didácticos y los medios y recursos utilizados, a partir de los resultados de la evaluación; pero, su resultado reiteradamente negativo, si estuvieran aparejados de una reflexión profunda y sistemática debería conducir a cambios metodológicos, curriculares, etc. (Comunale et alii, 2007, 6).

Girando alrededor de la mejora cualitativa de la formación universitaria, nuestras acciones se han concretado en la convergencia de varias perspectivas en efectuar la evaluación, para lo cual efectuamos cierta adaptación de modelos de los 1970's, como se dirá luego, especificado para la educación superior por Lafourcade (1987). Pero, como la evaluación no es un hecho puntual, hay que concienciarse que las actividades de enseñanza-aprendizaje (E-A) y los exámenes son una misma realidad, con dos facetas distintas. Podemos decir que en este año académico damos por cerrado el ciclo de E-A-evaluación, con la integración de todo tipo de pruebas correspondientes a los niveles de exigencia-cualificación.

La práctica sistemática de la evaluación continua y formativa es escasísima. Los estudiantes estiman que no llegan al 15% los profesores que lo hacen organizadamente y más de la mitad la efectúa raramente. En cuanto a la utilización formativa de la evaluación, más de dos tercios de profesores dicen que suelen reflexionar críticamente sobre su programa, sus métodos didácticos y los medios y recursos utilizados, a partir de los resultados de la evaluación; pero, su resultado reiteradamente negativo, si estuvieran aparejados de una reflexión profunda y sistemática debería conducir a cambios metodológicos, curriculares, etc. (Comunale et alii, 2007, 6).

Girando alrededor de la mejora cualitativa de la formación universitaria, nuestras acciones se han concretado en la convergencia de varias perspectivas en efectuar la evaluación, para lo cual efectuamos cierta adaptación de modelos de los 1970's, como se dirá luego, especificado para la educación superior por Lafourcade (1987). Pero, como la evaluación no es un hecho puntual, hay que concienciarse que las actividades de enseñanza-aprendizaje (E-A) y los exámenes son una misma realidad, con dos facetas distintas. Podemos decir que en este año académico

---

<sup>4</sup> Una simplificación que distingue idealismo de realismo lo tenemos en "EDUCARCHILE": <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217495>

damos por cerrado el ciclo de E-A-evaluación, con la integración de todo tipo de pruebas correspondientes a los niveles de exigencia-cualificación.

La convergencia de objetivos y competencias de la carrera con los definidos con los temas de la asignatura se logra al haber estudiado la epistemología de la interdisciplinariedad previamente (Peiró, 1981). Desde una asignatura hablamos de inter-disciplina porque lo integrado (objetivos, competencias y temario) provienen de racionalidades distintas.

Llegados a este punto, se sintetiza todo lo anterior mediante la puesta en praxis de un modelo integrador de aprendizaje-evaluación. El control que el docente realiza es lo que asegura la bondad de las acciones de enseñanza-aprendizaje y la fiabilidad de la evaluación; es más, tal función coordina y da unidad a tales aspectos del desarrollo curricular. Esto es así por desempeñar con objetividad y coherencia la tarea, por lo que convergemos con Lafourcade (1974, 224) en que: a) se informa sobre la consistencia interna de lo planeado; b) posibilita registrar la información necesaria durante todo el proceso del desarrollo de lo diseñado, y c) dice sobre el valor general del curso.

Con el objetivo de lograrlo, cada equipo docente debería formularse una serie de cuestiones, relativas a si hay: incremento de la motivación por el ejercicio del magisterio, aumento y conocimiento del vocabulario pedagógico, comprensión de los principios fundamentales de la educación, dominio de la capacidad interpretativa de la información educacional, acrecentamiento de la competencia en captar, definir, resolver los aspectos críticos correspondientes al ejercicio de la docencia (investigación en el desempeño profesional), adquisición de competencia en el uso de recursos y fuentes documentales, habilidades adquiridas en la aplicación de técnicas de estudio para configurar los hábitos correspondientes, así como humanos, síntesis de la posición de la THE con relación a las asignaturas restantes, etc. Por consiguiente, no se deberían separar los ejercicios de aprendizaje de la evaluación.

En el modelo que exponemos, las experiencias de enseñanza-aprendizaje integran tres dominios: A) Conocimiento de terminología, aspectos específicos pedagógicos, razonamiento hipotético-probabilístico, en base a las nociones – abstracciones- de cada tema. B) Comprensión y aplicación de tales conocimientos respecto con un libro. C) Síntesis mediante la interpretación y solución de una problemática sobre convivencialidad escolar.

El primer aspecto está vinculado a la dimensión teórica del programa. Cada uno de los cinco temas es desarrollado mediante lección magistral y ejercicios de análisis-comprensión, con apoyo de las series de diapositivas y capítulos de libros o artículos. Al final de cada unidad se aplica un cuestionario o preguntas cortas. Esto constituye el contenido de la evaluación *continua y formativa*.

Tales pruebas objetivas (cuestionario y observación) sólo miden la atención prestada al desarrollo del tema, la participación en las tareas propuestas, los conocimientos específicos, terminología pedagógica y el uso del razonamiento formal. Como esto es un bagaje mínimo, no es adecuado con el sistema universitario el valorar más allá de un “casi” aprobado-bajo. La razón es clara, los

objetivos y competencias previstos por la UA no se alcanzan, aunque se respondiera todo muy bien. No obstante, tales contenidos son básicos para poder ascender en la escala cualificadora siguiente. La nota máxima alcanzable con esto podría ser entre 0 y 4, primera parte de la calificación relativa a entre 0 y 10.

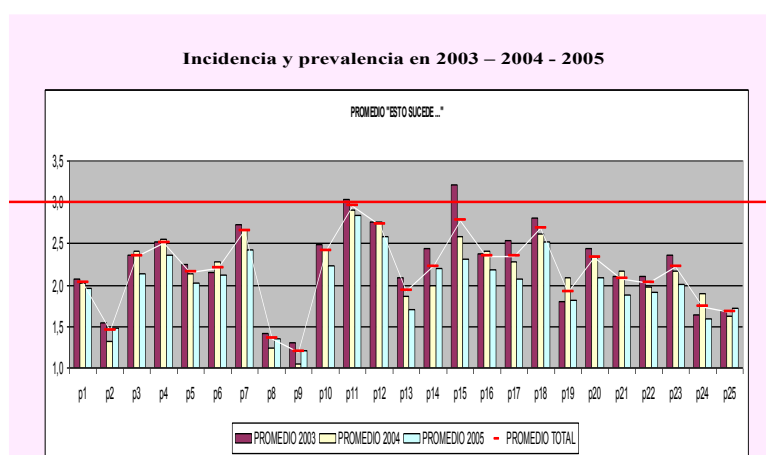
La dimensión formativa de estos ejercicios estriba, no sólo en las entrevistas sobre los fallos cometidos por el estudiante, también en el diálogo sobre métodos y técnicas de estudios, puesto que suelen conocerlos, pero no se han habituado a ello. También en las condiciones higiénicas de alimentación, sueño, horario, curva de rendimiento, etc. Sobre esto, en la sección de “recursos de aprendizaje” del CV, los alumnos cuentan con un cuestionario relativo a la manera de estudiar y llevar a buen término su tarea intelectual. También el docente, en cuanto al nivel de exigencia, claridad en la exposición y uso de contenidos, método didáctico, etc.

Sólo, y no antes, a partir del tema sobre cultura, sociedad, persona y valores educativos, el alumno puede aplicarse a la lectura de un libro. Este trabajo autónomo y personalísimo tiende a aplicar los logros, a los que se refiere lo dicho sobre la evaluación continua, pero efectuando la reflexión sobre un contenidos sistemático, que es el libro. Tal cometido conlleva efectuar procesos de análisis, comprensión, e incluso aplicación. Este aspecto implica una evaluación *sumativa* a lo básico, descrito en la parte anterior. Cuantitativamente se plasma en añadir al logro anterior entre 0 a 2 puntos. Esta prueba, como la anterior, debe ser individual, presencial y evitando copias.

Coincidiendo con lo establecido por la administración de la Facultad de Educación, se efectúa un ejercicio final, que es *sintético y creativo*. Se atiende a la tercera modalidad referida al ejercicio integrado (se lo llama comúnmente “examen final”). Consiste en una actividad-prueba evaluativa, que trata de construir y evaluar los logros de cada estudiante y del docente. Esto conlleva la siguiente combinación: A) Competencias: *CG2: Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones. CE7: Diseñar y desarrollar proyectos educativos. CE8: Asumir la dimensión ética de docente.* B) Considera los valores educativos referidos en las actitudes y las conductas de los escolares. C) Cuestiones relacionantes: a) ¿Qué problema sacas de ello? b) ¿Qué propone con relación al clima de enseñanza-aprendizaje?

Este ejercicio final es *sintético y creativo*. Mediante la cuestión que se refiere a la convivencia escolar (Fig. 6), trabajada empíricamente por los alumnos, tanto en su experiencia como entrevistando a los afectados en un centro real ( $n = 1$ ), el estudiante resolverá los interrogantes al relacionar lo analizado con el temario, por lo que manifestará la efectución de los objetivos más complejos (síntesis, creatividad, DDHH, etc.) y las competencias.

**Figura 6. Ejercicio sobre conductas de alumnos**



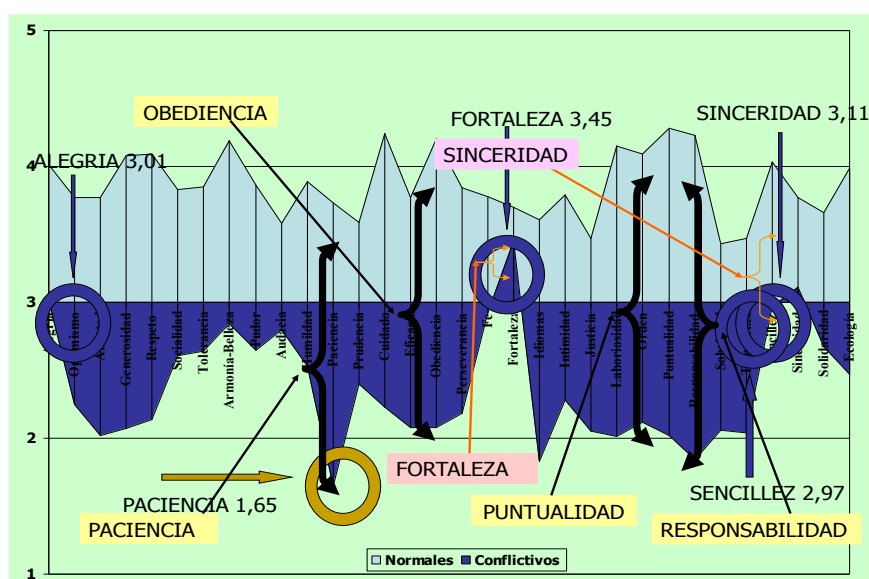
Sobre esto último, sirva como otro ejemplo una de las cuestiones de otro examen final en consideración, que como se comprenderá, es análogo a otras actividades de enseñanza-aprendizaje integrativos. Para ejercitarse cognitivamente y evaluar la competencia **CEI: Conocer la organización de las escuelas**. La cuestión que se propone consiste en: *Considerando los estadísticos sobre las variables de la convivencia escolar (p1 a p14): ¿Cómo definiría el clima de esa institución: indisciplina, violencia, desatención, interrupción...? Razone su respuesta.*

Lo mismo con relación a la **CEII: Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos**. La pregunta se formularía del siguiente modo: *Considerando este gráfico ¿La reacción de los alumnos ante las enseñanzas del profesor, ocasiona un tipo de clima convivencial similar al planteado por las variables? Explíquelo con relación a: “enculturación”, “valores”, “socialización” y “valores educativos*.

Luego de lo anterior, se añade otra actividad sobre la figura 7: **CEII: Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos**. **CE8: Asumir la dimensión ética de docente**. Relacione las actitudes representadas con la estructura de la subjetividad de los alumnos, tomando este gráfico como si fuese sólo el de un estudiante.



Figura 7. Actitudes axiológicas de los escolares



La respuesta ha de implicar el logro de **O2**, no sólo por saber describir lo dado por la figura, sino por inducir fenomenológicamente con sus respuestas al cuestionario (auto-encuesta).

Al plasmar adecuadamente la explicación de tal relación, puede manifestarse el dominio conceptual de **CE6** y **CE15**. Se subraya aquí que “conceptualmente” porque estamos en una asignatura que no es parte del “*prácticum*” que concibe el grado, por lo que los grados más práxicos de Miller, Simpson, Krathwool y Bloom no tenemos posibilidad de controlar.

Se puede formular la cuestión: “*Relacione ambos datos con el tema que versa sobre cultura, sociedad, persona y educación*”. En esto se pide otro tipo de síntesis **O2**, mediante una comprensión valorativa de temas, previamente constatados como **O1**, pidiendo indirectamente que la alumna incorpore lo dicho sobre el PEC –**CE1**– y las dimensiones instructiva, normativo-formativa y expresiva de la cultura institucional.

Otra pregunta sería: “*Piense en la estructura de la subjetividad. Relacione los datos de las cuestiones anteriores con ésta*”. En esto tendríamos dos aspectos a integrar: Por una parte, el **O1** concomitante con el **o3**, a la vez que la evitación de la coerción negativa (en cuanto a la aplicación del reglamento –**CE6**) y la manipulación –**CE8**. Para esto ha de incardinar en el discurso los estilos disciplinarios docentes y modelos de maestro –**CE15**–, sobre sus límites y posibilidades en el ejercicio de la docencia.

Como esta cualificación se ha de cuantificar, teniendo presente que el ejercicio se puntúa de 0 a 4 puntos, sobre lo alcanzado en la evaluación continua, pero en proporción a la globalidad del ejercicio. Así tendríamos la posible siguiente acumulación de cantidades: A) Si emplea correctamente la terminología y conceptos en todo, hasta +1 punto. B) El logro de **O2** y **CE1** sumaría a lo anterior hasta +1 punto. C) relacionar correctamente, con la manifestación de **O3** y **CE15**,

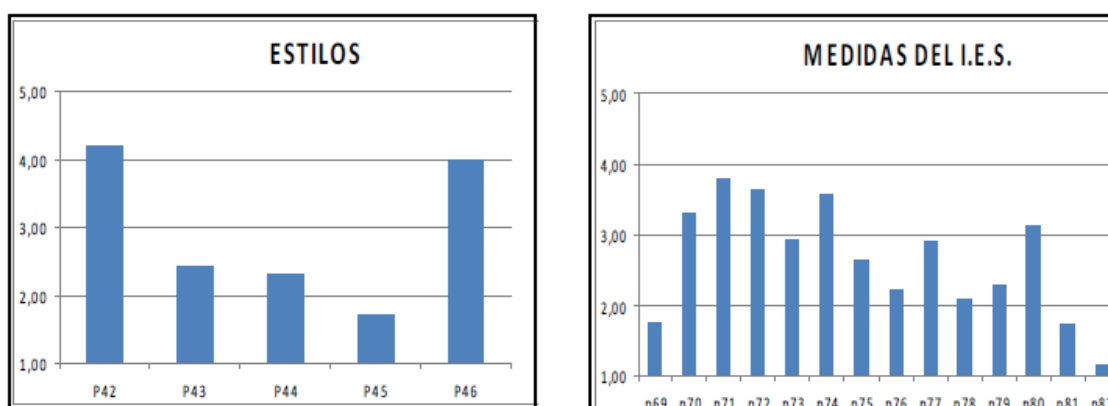
añadiría otro hasta +1. D) La toma de postura crítica significa manifestar la **CE6** sobre la realidad y no son palabras huecas: hasta +1 punto.

Luego, para el ejercicio con el libro, aplicando sobre este problema objeto del ejercicio, se desarrollan/evalúan otras más complejas, situados en el nivel III de Blomm, Krathwool, Miller, Simpson. Tales se desarrollan y evalúan en concomitancia con la obra propuesta para lectura. Tales son simulaciones respecto a los datos tomados de la realidad: **CG2: Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones. CE7: Diseñar y desarrollar proyectos educativos.**

La cuantificación de este último conlleva la adición de entre 0 y +2 a la nota alcanzada con las evaluaciones sumativa e integrativa anteriores.

Otra actividad que plantea una proyección hacia el futuro, aspecto que también debe cuidarse en los grados universitarios, se relaciona con las siguientes competencias, que se vinculan con la praxis con las cuestiones subsiguientes: **CE6: Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica responsable y poder dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y enfrentarse y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos. CE15. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación.** Sobre la figura 8: Relacione ambos gráficos. ¿Qué modelo metafórico de maestro predomina? Razone la respuesta.

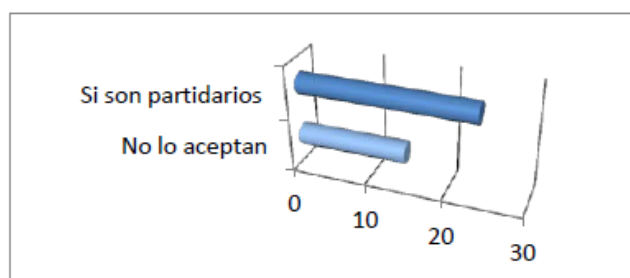
**Figura 8. Estilos y medidas disciplinares docentes**



El ejercicio es bastante creativo, integrando las respuestas previas: *Relacione los datos de ambas diapositivas con explicado por usted en la cuestión de arriba* (referencia a conductas y convivencia escolar que el estudiante ha constatado en su propio cuestionario).

Sobre la integración de enseñanzas-aprendizajes con evaluaciones, es conveniente considerar la aceptación del modelo por los estudiantes. Sobre esto, trasladamos algunos hallazgos de sendas comunicaciones a las Jornadas de Redes sobre Investigación en Docencia Universitaria (UA, 2015).

**Figura 14. Valoración del modelo E-A-Ev por los estudiantes**

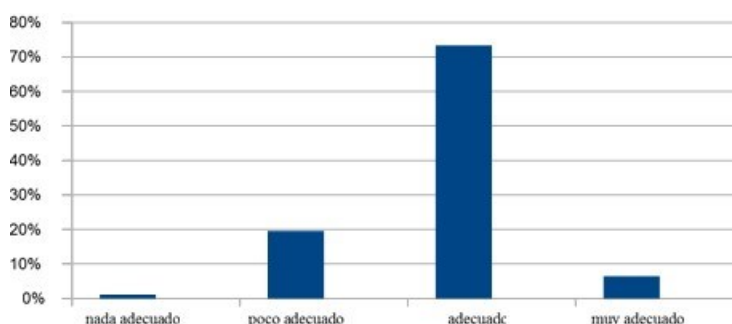


Preguntados los estudiantes sobre *¿Cómo valoras el sistema general de evaluación planteado en esta asignatura?*, tenemos que, si se excluye a los neutrales, tendríamos unas medias ponderadas (fig. 6) de los partidarios del modelo de E-A-evaluación y que lo desdeñarían.

Interpretando los estadísticos (fig. 6), no serían partidarios de proseguir con el modelo explicado un 14,4% del total; pero, casi el doble que estos sí que son proclives a integrar lo memorístico dentro de un sistema más comprensivo y realista: 23,6% de los que respondieron la encuesta (Mas, Merma y Peiró, 2015).

Preguntados sobre la evaluación continua (Mas, Merma, Peiró, 2015), del análisis de las medias se infiere que los participantes a) valoran positivamente el sistema general de evaluación, b) consideran que el valor de la evaluación continua es el adecuado para el conjunto de la evaluación, c) consideran que la evaluación continua evalúa también cómo enseña el docente, d) manifiestan que en base a los resultados de la evaluación de un tema se introducen después los cambios necesarios en la docencia de la asignatura, e) piensan que la docencia que se realiza en la asignatura permite preparar los exámenes de evaluación continua, f) creen que las preguntas tipo test permiten una valoración más justa a la hora de evaluar y calificar los aprendizajes.

**Figura 15: Opinión sobre el examen para evaluar la asignatura**



En cuanto al tipo de examen integrado, fruto de otro estudio (fig. 7), tenemos (García, Peiró, Sola, 2015) las valoraciones son las siguientes: A) Ante la pregunta de si les ha sido fácil relacionar las competencias generales y específicas de la asignatura con cada una de las preguntas del examen final, el 58,7% ha contestado que sí, frente a un 41,3% que ha encontrado mayor dificultad para establecer esa relación. B) En relación al nivel de dificultad del examen, la mayoría (62,6%) opina

que se trata de una prueba difícil. C) La mayoría de los alumnos consideran que este tipo de examen es adecuado (73,3%).

#### 4. CONCLUSIONES

A) En cuanto a la combinación de contenidos. Mediante la asignatura de Teoría e Historia de la Educación (teoría general-substantiva de la educación), se ofrece una relación secuencial de elementos curriculares, para relacionar cada tema con los problemas de la realidad escolar (teoría genitiva específica), a fin de integrar las competencias siguiendo la línea marcada por los objetivos formulados formalmente.

B) Hay que promover las competencias lectoras realizándolas en momentos de clase para permitirles a los alumnos una real participación en la cultura académica (Merma, Gavilán, 2015).

C) Con relación a las actividades y evaluación. 1) Es posible salir del modelo de aprender y examinar a lo “memorístico”, aunque a los estudiantes les cuesta “olvidar” tal esquema. 2) Habría que deducir más horas de las presenciales para que los alumnos las aplicaran para leer y entrevistar a maestros en ejercicio. 3) Cada tema puede lograr la adquisición de la síntesis de objetivos, competencias y nociones en concomitancia con la realidad escolar, pero conviene graduar tales combinaciones, pasando de lo simple a lo complejo, de lo más concreto a lo más abstracto. 4) Para aplicar el modelo integrativo, los docentes de la universidad han de poner mucho interés, cambiar esquemas y dedicarse más a transformar su competencia docente.

D) La distribución proporcional de profesores permanente y asociados con dedicación parcial resulta un freno para profundizar en la dinámica y optimización del modelo.

#### 5. REFERENCIAS

- Altricher, H. (1993). Verso una teoría dell'insegnamento della ricerca azione, en Scurati, C. y Zanniello, G. Ver abajo.
- Australian Government (2003). *Values Education Study. Final Report*. Charlton Soyh Victoria: Department of Education, Science and Training. Curriculum Corporation.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), pp. 57-75.
- Bennett, K.; Brown, K.; Boyle, M.; Racine, Y. & Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science and Medicine*; 56: 2443-8.
- Boisot, M. H. (1973) Discipline et interdisciplinarité; *Interdisciplinarité: Uni-information*. Université de Genève. Antes en *Revue Francaise de Pédagogie*, Recuperado el 2015/04/25, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1971\\_num\\_17\\_1\\_1804](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1971_num_17_1_1804)

- Dahlberg, L. & Potter, L.I. (2001). Youth Violence. Developmental pathways and prevention challenges. *American Journal of Preventive Medicine*; 20(1S): 3-14.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Boumart, P. (1999). *Has publicado que a ti también te gusta esto. L'école les jeunes la déviance*. París, PUF
- Bunelle, J. P. et al (1992). Reflections on Disciplinary Incidents Identified by Teaching Student Teachers in Physical Education. *3<sup>th</sup> Congress of the Quebecois Confederation of Educators in Physical Education*, Canadá.
- Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi in *Studium Educationis*, Cedam, Padova, 2.
- Chen, Z. & Dornbush, S. (1998). "Relating Aspects of Adolescent Autonomy to Academic Achievement and Deviant Behaviour", en *Journal of Adolescent Research*, n.º 13, pp. 293-319.
- Elliot, J. (1978). What is Action-Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 10, n.º 4. Reproducido con permiso del autor. Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2010/02/10ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf> Recuperado el 2012/11/17.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, n 350, 15-19.
- Erickson, F. & Buschman, J. (1990). Investigación de Campo en Educación, Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 51-68.
- García Vidal, M.; Peiró I Gregòri, S. & Sola Reche, J.M. (2015). Opinión de los Estudiantes sobre la Evaluación Efectuada en la Asignatura de Teoría e Historia de la Educación. *Jornadas de Xarxes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Lafourcade, P. L. (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires, Kapelusz.
- IANSA (2012). <http://planetaurbe.tv/blog/las-peores-matanzas-en-la-historia-de-estados-unidos/> Red de Acción Internacional contra Armas Cortas. Recuperado el 23/12/2014.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- López-Barajas, E. (1993). *I Seminario sobre Metodología Pedagógica*. Madrid, UNED.
- López-Barajas, E. & Montoya, M.M. (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Mas Estela, J.V.; Merma Molina, G. & Peiró I Gregòri, S. (2015). La evaluación continua en la asignatura de Teoría e Historia de la Educación: desafíos y propuestas. *Jornadas de Xarxes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante.
- Peiró i Gregòri, S. (1981). *De la interdisciplinariedad a la integración de las enseñanzas*. Valencia, Nau-Llibres.
- Peiró i Gregòri, S. (1982). *El ideario educativo. Axiología e interdisciplinariedad*. Madrid. Narcea.

- Peiró i Gregòri, S. (1986). *Introducción al estudio sistemático de las acciones educativas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Actualizada en 1991: *Fundamentos y estrategias para efectuar el diseño socioeducativo*. Madrid, Dykinson.
- Peiró i Gregòri, S. (1993). Introducción a la gnoseología pedagógica, en López-Barajas, E.: *I Seminario sobre Metodología Pedagógica*. Madrid, UNED.
- Peiró i Gregòri, S. (1995). El caso como la teoría en la práctica... Cfr. López-Barajas, E. y Montoya, M.M. *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Peiró i Gregòri, S. (1999). Modelos teóricos en educación. Interpretación antropológica. Alicante, ECU.
- Peiró i Gregòri, S. (2000). *Educación en función de los valores*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Peiró i Gregòri, S.; Beresaluce Díez, R. & Ramos Hernando, C. (2015). *Un Modelo de Evaluación Universitaria en el Desarrollo de THE*. Xarxes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.
- Polit, D. F., Hungler, B. P. (1995). *Nursing Research: Principles and Methods*. Philadelphia, J. B. Lippincott,
- Richards, Th.J. & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994) (Eds.) *handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 445-462.
- Scurati, C & Zanniello, G. (1993-a cura di). *La ricerca azione*. Napoli: Tecnodid.
- Shipmann, M. D. (1973). *Sociología escolar*. Madrid, Morata.
- TALIS (2009). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69fi>  
<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf> Recuperado el 20/12/2010
- Vázquez, G. (1980). N=1: Un nuevo paradigma de investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 151. Madrid. CSIC.
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Paidós.
- Zanniello, G. (1993). Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la ricerca-azione, in C.Scurati & G.Zanniello, vid ut supra.